وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن؛ صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۹۳). چگونگی تحول در نظام رایج تربیت اخلاقی مدارس جهت کاهش شکاف میان معرفت و عمل بر مبنای دیدگاه علامه طباطبایی(ره). *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*،۴ (۱)، ۱۳۰– ۱۱۱.

چگونگی تحول در نظام رایج تربیت اخلاقی مدارس جهت کاهش شکاف میان معرفت و عمل بر مبنای دیدگاه علامه طباطبایی(ره)

فاطمه وجدانی [۱]، محسن ایمانی [۲]، علیرضا صادق زاده قمصری [۲]

تاریخ دریافت: ۹۲/۴/۱۰ تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۲/۱۱

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی دلیل وجود شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی متربیان با وجود برنامه های رایج تربیت اخلاقی در مدارس و نیز پیشنهاد مؤلفه های تربیت اخلاقی مطلوب از دیدگاه علامه طباطبایی (ره) جهت کاهش شکاف مذکور می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، از روش پژوهش توصیفی- تحلیلی بهره گرفته شد. یافته های حاصل از این مطالعه نشان داد که عامل اصلی تخلف از علم، ضعف اراده است که خود تحت تأثیر سه عامل عواطف، ملکات اخلاقی و الگوهای اخلاقی است. بر این اساس، شش مؤلفه برای تربیت اخلاقی موثر و غلبه بر شکاف مطرح شد. این در حالی است که نظام تربیت اخلاقی رایج در مدارس بیشتر بر بعد معرفتی(آموزش نظری) تمرکز دارد و نسبت به سایر مؤلفه های تربیت اخلاقی کم توجه است. بر اساس نتایج به دست آمده، پیشنهادهایی جهت ایجاد تحول و بهبود در این نظام مطرح شد که از جمله می‌توان به جامع نگری در برنامه های تربیت اخلاقی و توجه بیشتر به مؤلفه های عواطف، اراده، ایمان و الگوهای اخلاقی اشاره کرد.

واژه‌های کلیدی: *شکاف میان معرفت و عمل، تربیت اخلاقی، رشد اخلاقی، علامه طباطبایی*

مقدمه

اخلاق شاهراه پیشگیری از آسیب‌های روانی- اجتماعی و همچنین، ریشه تمامی اصلاحات اجتماعی و مؤثرترین راه مبارزه با مفاسد و ناهنجاری‌های جوامع است. به همین دلیل، ارتقای اخلاق مندی در جامعه در طول تاریخ مورد توجه مکاتب گوناگون الهی و بشری بوده است. در همین راستا،

[۱]. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت از دانشگاه تربیت مدرس، f_vodgdani@yahoo.com

[۲]. استادیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس.

تربیت اخلاقی نیز بخشی از برنامه تربیتی است که عهده دار شکوفایی استعدادهای علمی و عملی اخلاقی متربیان است. در دهه های اخیر، با وجود تلاش‌های فراوان مربیان در جهت توسعه اخلاق، خلأهای بسیاری در برنامه های تربیت اخلاقی مدارس در سراسر جهان به چشم می‌خورد. در کشور ما نیز اگرچه، به ویژه پس از انقلاب اسلامی به تربیت اخلاقی اهمیت زیادی داده شد و تلاش‌های فراوانی در ترویج ارزش‌های اخلاقی صورت گرفت، اما هدف‌های مورد نظر آن چنان که باید محقق نشدند؛ رفتار نسل جوان ما نشان می‌دهد که با مشکلات فراوان در این زمینه مواجه هستیم. گسترش دامنه بزه کاری و افزایش اعتیاد به ویژه در میان جوانان و نوجوانان، گسترش بیماری‌هایی چون ایدز که (اغلب ریشه در مناسبات نادرست دارد)، کاربردهای نادرست و غیر اخلاقی وسایل ارتباطی جدید و فناوری‌های نوین مانند تلفن همراه و شبکه تارنمای جهانی (اینترنت) و برابری پرونده های قضایی موجود در کشور در برخی موارد با برخی کشورهای پر جمعیت جهان شاهدی بر این مدعاست (Hasani, 2003). این مسئله در شرایطی تأسف‌بارتر می‌شود که بدانیم این افراد، ارزش‌های اخلاقی را کم و بیش می‌شناسند و با این حال، در موارد زیادی برخلاف علم خود عمل می‌کنند؛ مسئله ای که موسوم به «شکاف میان معرفت و عمل» است.

بر اساس پژوهش‌های انجام شده در کشور، تعداد قابل توجهی از جوانان جامعه ما با وجود این که ارزش‌های اخلاقی (مانند انصاف، وفاداری، امانت داری و صداقت) را می‌شناسند و قبول دارند، در بسیاری از موارد، دست به انجام اعمال غیر اخلاقی می‌زنند؛ یعنی برخلاف علم خود عمل می‌کنند (Esmaili, 2000; Talebi, 2001; Bayat,1993). به علاوه، آنها به نوعی این کار خود را در مواردی توجیه نموده، خود را چندان گناهکار احساس نمی‌کنند (Saeedi Rezvani, 2007). هر چند که نهادهای گوناگونی چون خانواده، رسانه و حتی تغییر و تحولات جهانی در این مشکل دخالت دارند، اما با توجه به نقش مهم دستگاه تعلیم و تربیت که به طور رسمی پرچم‌دار تربیت دینی و اخلاقی نسل‌های جدید است، می‌توان این مسئله را نشان از ناکارآمدی نظام تربیت اخلاقی نیز دانست. پژوهش‌های مربوط به آسیب شناختی در حیطه تربیت دینی و اخلاقی در کشور نشان می‌دهند که در تربیت دینی و اخلاقی مدارس، حیطه شناختی غلبه دارد و حیطه های عاطفی و عملی مورد غفلت قرار می‌گیرند. همچنین، تاکید بیشتر کتاب‌های درسی و نیز معلمان بر انتقال اطلاعات دینی و اخلاقی و حفظ طوطی‌وار آنها توسط دانش آموزان بخش دیگری از مسئله است (Shaabani, 2009; Zamani & Dehghani, 2008; Zadshir, Stoki & Emamipoor, 2009; Saeedi Rezvani, 2007). این امر نشان دهنده آن است که تمرکز اصلی نظام آموزشی ما تاکنون، بیشتر بر حیطه شناختی بوده است و گرچه از لحاظ توسعه و تقویت ابعاد معرفتی تا

حدی موفق بوده، اما در مجموع، کارکرد آن در تربیت اخلاقی نسبتاً ضعیف بوده است.

نابسامانی در فرایندهای عملی تربیت اخلاقی در مدارس، به فقر نظری و ابهام در مبانی و مؤلفه های تربیت اخلاقی بر می‌گردد. اگر علت بی اخلاقی را فقط نادانی بدانیم، در تربیت اخلاقی به طور طبیعی بر توسعه شناخت دانش آموزان تمرکز خواهیم نمود. اما شواهد حاکی از آن است که دانستن، برای عمل کردن کافی نیست و لازم است مؤلفه های دیگری که در این فرایند دخالت دارند، به دقت روشن شده و در تربیت اخلاقی مد نظر قرار گیرند. با توجه به مطالب مطرح شده، مطالعه دقیق‌تر مبانی فلسفی تربیت اخلاقی به ویژه تحلیل و تبیین شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی و یافتن راه حلی برای مسئله ضروری به نظر می‌رسد. این مقاله در راستای پاسخ گویی به این نیاز انجام گرفته و به این سؤال پاسخ می‌دهد که به لحاظ فلسفی، چرا با وجود انجام فرایندهای رایج تربیت اخلاقی در مدارس، میان معرفت و عمل اخلاقی متربیان شکاف وجود دارد؟ و تربیت اخلاقی مطلوب باید دارای چه مؤلفه‌هایی باشد تا شکاف میان معرفت و عمل کاهش یابد؟ سپس، پیشنهادهایی جهت ایجاد تحول مطلوب در نظام تربیت اخلاقی کشور ارائه می‌دهد.

روش

این پژوهش از نوع نظری و بنیادی است و شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی بر مبنای دیدگاه علامه طباطبایی با روش توصیفی- تحلیلی[1] مورد تبیین و تحلیل قرار گرفت. سپس، بر مبنای یافته‌ها، مؤلفه‌های تربیت اخلاقی موثر[2]- جهت کاهش شکاف - تعیین شدند.

تحلیل و تبیین شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی

برای تحلیل شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی، توجه به دو مقدمه ضروری است. نخست، علامه

[1]. Descriptive-Analytic Method

[2]. از نظر علامه طباطبایی توصیه ها و بایدها از مقوله وضع و اعتبار هستند؛ نه از مقوله کشف و توصیف. لذا تجویزهای تربیتی نیز از سنخ اعتبار بوده، الزام هایی هستند که انسان جهت رفع نیازها و تامین اغراض اعتبار می‌کند و به کار می‌گیرد. این احکام اعتباری مبتنی بر نیازهای واقعی هستند و آثار واقعی بر جای می‌گذارند(به هدف واقعی منتهی می شوند) و ملاک قضاوت درمورد آنها، لغویت و عدم لغویت است. یعنی از میان قضایای اعتباری، تنها آنهایی که سازگار و ملایم با مبانی تربیت بوده، آثاری متناسب با هدف ها و اغراض(کمال انسان) داشته باشند، مورد پذیرشند (Tabatabai, 2010, vol 3, , p.157) و راهنمای عمل قرار می‌گیرند.

برخلاف فلاسفه قبلی از جمله ملاصدرا[۱] اراده را حقیقتی مغایر با علم می‌داند و می‌فرماید: «گرچه فاعل مختار از نوع حیوان (صاحب نفس متعلق به ماده) افعال اختیاری‌اش را جز از روی علم به مصلحت فعل و اراده انجام نمی‌دهد، اما اراده یک کیف نفسانی غیر از علم است و لذا آن تعریفی از اراده که آن را بر علم به خیر بودن فعل منطبق کند، نمی‌شناسیم.» (Tabatabai, 2010, vol 3, p.331). ایشان در تعلیقه بر اسفار نیز، اراده را کیفیتی جدا از علم جازم و فعل خارجی و واسطه میان آن دو می‌داند (Mulla Sadra, 1989, p.315). بنابراین، علم و اراده گرچه در مصداق عین هم هستند، اما در مفهوم غیر از یکدیگرند.

علامه در بحث ایمان نیز با تلقی ایمان به عنوان یک فعل ارادی و نه معرفت صرف، استقلال اراده (و ایمان) را از معرفت نشان می‌دهد و بیان می‌کند که انسان می‌تواند در عین داشتن علم یقینی به چیزی، در برابر آن تسلیم نشود و آن را نپذیرد (Tabatabai, 1995, vol 18, p.388). نتیجه آن که از نظر علامه، اراده هر چند مسبوق به علم است و در فضای نوعی شعور و آگاهی تحقق می‌یابد، اما مفهومی مستقل از علم است و معرفت تنها مقدمه ضروری برای اراده می‌باشد. بنابراین، اراده می‌تواند تابع عقل (معرفت عقلی و شوق و حب عقلانی) باشد یا تابع حس و خیال (ادراک حسی و خیالی و شوق خیالی). در این نظر، معنای اراده، امتداد و انبساط می‌یابد و اراده در صورت لزوم از شئون عقل تلقی نمی‌شود[۲]. به عبارت دیگر، می‌توان از اراده حسی- خیالی یا اراده عقلی (یا اراده پاک) سخن گفت.

دوم آنکه، علامه مفاهیم اخلاقی مانند حسن و قبح و وجوب را اعتباری می‌داند و البته حسن و قبح را به دو قسم حسن و قبح فعل فی نفسه (که به نتایج عمل و تأثیر آن در سعادت یا شقاوت انسان بر می‌گردد) و توسط جامعه (عقلا) یا شرع اعتبار می‌گردد و حسن و قبح فعل در مقام صدور از فاعل (که حکم نفسانی فاعل اخلاقی در لحظه عمل است و به ویژه، محصول عواطف و احساسات انسان می‌باشد) تقسیم می‌نماید(Tabatabai, 2003, vol 2) و تمایز این دو برای بحث حاضر بسیار راه گشاست.

---

[۱]. ملاصدرا اراده را به علم بازگرداند. از نظر ایشان فاعلیت انسان نسبت به اراده، فاعلیت بالتجلی است و علم اجمالی در عین کشف تفصیلی، علت تامه برای اراده اوست(Mulla sadra, ?: 58; Mulla sadra, 2007, p. 528).

[۲]. در این زمینه می توان به این سخن علامه نیز اشاره کرد: «مردمی که در مادیات فرو رفته باشند، جز در برابر لذات و کمالات مادی تسلیم نمی شوند و همین خوی باعث می شود که اراده‌شان تحت فرمان و انقیاد حس و ماده قرار گیرد و جز آن چه را که حس و ماده تجویز کند، اراده نکنند.» (Tabatabai, 1995,vol 1, p. 316). در جای دیگری نیز می فرماید: «انسان ممکن است از علم خود پیروی کند و یا به جهت پیروی از هوا و هوس، تمایلات نفسانی محرک انسان به سوی عمل خلاف شود و اراده از آن ها منبعث گردد.» (Rokhshad, 2009, p. 330).

اکنون پس از ذکر این دو مقدمه، در تحلیل شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی باید گفت هر عملی که از انسان صادر می‌شود، برای رفع نیاز و ارضای یکی از خواسته های عقلی، شهوی یا غضبی است (Tabatabai, 2009,vol 2, p.185). پس، هر عمل نیکی علاوه بر پیامدهای مثبت و حقیقی (کمال عقلی و حقیقی)، چون از کمالی شهوی یا غضبی بازداری می‌کند، پیامدهای به ظاهر منفی هم دارد؛ یعنی انسان خیال می‌کند که آن کار به ضرر اوست. همین طور، هر عمل قبیحی، هر چند که پیامدهای حقیقی منفی برای فرد و جامعه دارد و لذا از طرف جامعه یا دین مذموم است، چون انسان را به کمال شهوی و غضبی (که کمالی خیالی است) می‌رساند، ظاهراً، فوایدی برای او دارد و انسان خیال می‌کند که انجام عمل قبیح، به سود اوست. انسان به طور معمول، در برخورد با موقعیت‌های گوناگون پیوسته در حال کشمکش است تا بین ارضای خواسته عقل(که لذت دیر رس اما پایدارتر را نصیب انسان می‌سازد) و ارضای شهوت و غضب (که لذت فوری و ملموس را در پی دارد) انتخاب کند و این انتخاب، ارادی و اختیاری است. هر طرف را که انتخاب کند، اعتبار وجوب و حسن بر آن می‌کند و آن را به انجام می‌رساند. حاصل آن که گرچه انجام یا ترک فعل، به طور مستقیم حاصل اعتبارسازی انسان (اعتبار حسن و قبح فعل در مقام صدور از فاعل) است؛ اما خود این اعتبارسازی در نهایت به یک انتخاب اساسی و ارادی بر می‌گردد.

بر اساس بحث فوق، انسان برای انجام هر عملی، نخست باید آن را بشناسد (عامل علم)؛ دوم آنکه «بخواهد» آن را انجام دهد (عامل اراده). فردی که می‌داند فعل خاصی، پیامدهای مثبتی دارد و ممدوح هم هست، ولی چون در عین حال می‌داند که به ضرر برخی دیگر از قوای اوست، «نمی‌خواهد» آن را انجام دهد. لذا، در لحظه عمل دست به خود فریبی می‌زند و به صورت اختیاری، علم خود را به پیامدهای واقعی عمل می‌پوشاند؛ یعنی به آن توجه و التفات نمی‌کند. بر عکس، دشواری‌های عمل، ضررهای خیالی عمل و فواید موهوم ترک عمل را در ذهن درشت نمایی (تزیین) می‌کند. اغواهای شیطانی نیز به این افکار دامن می‌زند [1] و کار به جایی می‌رسد که انسان باور می‌کند که انجام آن فعل به مصلحت او نیست. پس بر فعلی که در واقع حسن بوده است، اعتبار قبح نموده، آن را ترک می‌نماید. به تعبیر علامه، در چنین موقعیتی انسان به صورت اختیاری چشم عقل خود را که ممیز بین خوبی‌ها و بدی‌ها است، کور می‌کند و واقعیت و حقیقت امر بر او پوشیده می‌شود (Tabatabai, 1995, vol 4, pp. 378-380) و مرتکب خلاف می‌شود، اما خیال می‌کند کار خوبی انجام داده است [2]. می‌توان این امر را نوعی جهالت اختیاری نامید که در اثر

---

[1]. «وجدتها و قومها یسجدون للشمس من دون الله و زین لهم الشیطان اعمالهم فصدهم عن السبیل فهم لا یهتدون» (نمل/۲۴)

[2]. «الذین ضل سعیهم فی الحیوه الدنیا و هم یحسبون انهم یحسنون صنعا» (کهف/۱۰۴)

ضعف اراده و پیروی از امیال و هواهای نفسانی به وجود می‌آید. نشانه اختیاری بودن آن هم این است که وقتی کوران‌های نام برده در دل انسان فروکش کند، از عمل خویش پشیمان می‌شود (Tabatabai, 1995, vol 4, p. 379). در حالی که اگر جهل او اختیاری نبود، پشیمانی معنا و موضوعیت نداشت. حاصل بحث این است که علم و معرفت، فقط یک نوع اقتضا برای عمل است، نه علت تامه. جزء اخیر علت تامه، اراده است و شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی، ناشی از ضعف اراده می‌باشد. اکنون در گام بعدی باید دید علت ضعف اراده چیست.

عوامل ضعف اراده

برای بررسی علل ضعف اراده، باید دید اساساً اراده تحت تأثیر چه عواملی قرار دارد. با توجه به دیدگاه علامه، می‌توان دست کم سه عامل اساسی را به عنوان عوامل موثر بر اراده در نظر گرفت.

الف) عواطف

گاهی انسان می‌داند که انجام فعل نیکویی برای او پیامدهای خوبی دارد و لازم است که انجام شود (حسن فعل فی نفسه)، اما چون دلش جای دیگری است، از انجام آن منصرف می‌شود. وقتی دل انسان مشحون از حب دنیا باشد، اراده او به سمت خواسته های دنیایی متمایل می‌شود و لذت و کمال شهوی یا غضبی را بر می‌گزیند. بر عکس، اگر قلب انسان مشحون از حب عبودی باشد، وضعیت کاملاً متفاوت خواهد بود. پس محبت خیالی، اراده خیالی را بر می‌انگیزد و محبت عقلانی، محرک اراده عقلانی خواهد بود. لذا، علامه معتقد است که تمام فعالیت‌های انسان با دو صفت حب و بغض اداره می‌شود (Tabatabai, 1995,vol 9, p.156). اما نباید از نظر دور داشت که اراده محکوم قطعی عواطف نیست؛ گرچه به میزان زیادی تحت تأثیر آنها قرار می‌گیرد.

ب) ملکات اخلاقی

با تکرار عمل نیک به تدریج حالات و ملکات فاضله در انسان تشکیل می‌شود. ملکات ارتباط مستقیمی با اراده دارند؛ زیرا هر خلقی اقتضای انجام کار خاصی را دارد (Tabatabai, 2010,vol1, p.477) و مانع از بروز آثار و افعالی بر خلاف آن می‌شود (Tabatabai, 1995, vol 5, p.125). لذا، زمانی که انجام کاری برای انسان ملکه شود، به دلیل حذف صورت‌های علمیه متعدد برای عمل (Tabatabai, 1995, vol 1, p.164)، بی نیازی از محاسبات تفصیلی سود و زیان عمل، کاستن از دشواری عمل (Tabatabai, 2009, vol 1, pp.111-110) و کاستن از تردیدها، انجام آن آسان‌تر می‌شود. البته خلق، انسان را مجبور به

انجام کارهای مناسب با خود نمی‌کند و ترک آنها را محال نمی‌سازد، اما ترک عمل مناسب با خلق و انجام خلاف آن بسیار دشوار است (Tabatabai, 1995, vol 13, p. 263).

ج) جو اجتماعی و الگوهای اجتماعی

علامه طباطبایی دیدگاه خاصی درباره جامعه و نوع ارتباط افراد در جامعه دارد. برخلاف برخی فلاسفه که جامعه را ترکیب اعتباری محض می‌دانند، علامه با استدلال نشان می‌دهد که جامعه دارای وجودی حقیقی، مستقل و شخصیتی واحد است (Tabatabai, 1995, vol 4, p.154-152). همچنین، ایشان به وجود وحدت حقیقی بین افراد اشاره می‌کند و جامعه را به بدن انسان تشبیه می‌نماید. در این نگاه، انسان عنصری وابسته و مرتبط با دیگران و جزء جدایی ناپذیر جامعه است. وحدت حقیقی بین فرد و جامعه باعث می‌شود که تک تک افراد جامعه تحت استقلال مجموع، استقلال خود را از دست داده و در مجموع مستهلک شوند و اراده فرد به شدت تحت تأثیر اراده جمع قرار گیرد (Tabatabai, 1995, vol 4, pp.166-152). بر اساس این دیدگاه، انسان با دو حیات، دو روح و دو «من» زندگی می‌کند: یک «من» فطری انسانی که مولود حرکت جوهری طبیعی است و یک «من» جمعی که مولود زندگی اجتماعی است. من جمعی در من فردی حلول می‌کند، در عین حال، استقلال نسبی افراد نیز حفظ می‌شود؛ زیرا حیات فردی و فطریات و مکتسبات فرد از طبیعت به کلی در حیات جمعی حل نمی‌شود (Motahari, 1993, p. 36). پس انسان، هم دارای هویت فردی و هم دارای هویت جمعی است.

باید توجه داشت که تأثیرگذاری جامعه بر فرد به معنای سلب اراده فردی از او نیست؛ زیرا علامه از افراد صالحی یاد می‌کند که اگر چه در میان اجتماعات فاسد زندگی کرده‌اند، اما دل‌هایشان با آنان نبوده و افکارشان به رنگ افکار فاسد آنان در نیامده است و البته این گونه افراد را انگشت شمار می‌داند (Tabatabai, 1995, vol 4, p.167). ایشان در جای دیگری نیز چنین می‌فرماید که «تأثیر جامعه بر فرد غالباً تا حد اقتضا می‌رسد و از آن تجاوز نمی‌کند؛ هر چند در شرایط ناهم‌سویی جامعه با فرد، حرکت برخلاف جامعه بسیار دشوار خواهد بود (Tabatabai, 1995, vol 13, p.265). خلاصه آنکه به دلیل نیرومندتر بودن قوا و خواص اجتماعی نسبت به قوا و خواص فردی، بیشتر افراد یکه اراده ضعیفی دارند، به شدت تحت تأثیر جو اجتماعی قرار می‌گیرند و تنها تعداد بسیار کمی که از اراده قوی برخوردارند، در برابر جریان عادی جامعه مقاومت می‌ورزند. لذا، وقتی انسان شاهد مردمانی در جامعه باشد که به حق عمل می‌کنند، او هم بدون واهمه و بدون درنگ دست به انجام آن می‌زند؛ زیرا خوبی عمل به حق و امکان انجام آن را به چشم می‌بیند، تا چه رسد به این که ببیند همه افراد جامعه آن را انجام می‌دهند که در این

صورت، بیشتر به انجام آن تشویق می‌شود (Tabatabai, 1995, vol 6, p.117) و بر عکس، مخالطه با اهل معصیت انسان را با گناه مأنوس می‌کند و احتمال انجام اعمال زشت را بیشتر می‌کند (Tabatabai, 1995, vol 7, p.202). به همین دلیل، اگر جامعه صالح و با تقوا شد، فرد نیز صالح و با تقوا می‌شود و اگر جامعه فاسد شد، فرد هم فاسد می‌شود (Tabatabai, 1995, vol 4, pp.167-154). از این رو، برای اصلاح فرد، جو جامعه باید سالم باشد.

حاصل بحث این شد که ضعف اراده عامل اصلی تخلف از علم است و این مشکل خود، دست کم ناشی از سه عامل حب دنیا و حب شهوات، عادت‌ها و ملکه های رذیله (یا فقدان ملکه های فاضله) و همچنین وجود الگوهای اجتماعی نامناسب (یا فقدان الگوهای اخلاقی مناسب) می‌باشد.

نقش ایمان در کاهش شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی

به دنبال تعیین ضعف اراده به عنوان علت شکاف میان معرفت و عمل، مشخص می‌شود که تربیت اخلاقی از طریق تعالی عاطفی، ایجاد حالت‌ها و ملکات اخلاقی و همچنین اصلاح شرایط محیطی و الگودهی مناسب می‌تواند اراده را تقویت و تا حدی شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی را کاهش دهد. اما این کار به دلیل طبع استخدام گری انسان و سرکشی قوای شهوی و غضبی و ناتوانی فطرت و عقل و حتی قوانین اجتماعی برای کنترل کامل آن، نمی‌توانند با موفقیت چشم گیری همراه باشد (Tabatabai, 1995, vol 4, p. 495).

از نظر علامه، تنها عاملی که می‌تواند شکاف میان معرفت و عمل را به طور کامل از میان بردارد و اخلاق را تضمین کند، ایمان به خداست که مؤلفه های موثر بر اخلاق ورزی از جمله معرفت، عواطف، ملکات و اراده را متحول می‌نماید. در بعد معرفت، مؤمن، معرفت حقیقی و جهان بینی الهی داشته، نسبت به ظاهر و باطن دنیا آگاه خواهد بود.

حقیقی و محکم بودن (بدون آفت بودن) این معرفت سبب می‌شود که نفس آن را بپذیرد (Tabatabai, 1995, vol 11, p. 213) و وقتی به آن ایمان آورد، آن علم در قلب تثبیت می‌شود و چنان دل گرمی و اطمینانی به فرد می‌دهد که هرگز در اعتقاد خودش دچار شک و تردید نمی‌شود (Tabatabai, 1995, vol 1, p.73).

از طرف دیگر، «ایمان باعث می‌شود که معرفت در دایره توجه و التفات قرار گیرد. در حالی که در غیاب ایمان و نیز در مراتب پایین ایمان ممکن است در لحظه انجام عمل، موقتاً علم کنار گذاشته شود.» (Tabatabai, 1995, vol 2, p. 598). پس مؤمن معرفتی حقیقی و موثر در اختیار دارد.

علاوه براین، ایمان انگیزه قوی‌تری برای اخلاق ورزی فراهم می‌کند. چشم پوشی از لذت‌های فوری شهوی و غضبی و مقاومت در مقابل هواهای نفسانی نیاز به انگیزش بالایی دارد. انسان مادی سعادتی به جز سعادت مادی تصور نمی‌کند و در اعمالش هدفی جز رسیدن به لذایذ و مزایای مادی ندارد (Tabatabai, 1995, vol 19, p. 455)، لذا جز هوا و خواهش نفس را پیروی نمی‌کند (Tabatabai, 1995, vol 15, p. 68)؛ هر زمان که پای نفع مادی در کار بود و او هم آن را احساس کرد، آتش شوق در دلش شعله‌ور گشته و به سوی انجام عمل تحریک می‌شود، در غیر این صورت، خمود و سرد است. در این صورت، انگیزه ای که او را به عمل اخلاقی فرا می‌خواند، فواید محسوسی از قبیل مدح و ستایش مردم و مسائلی نظیر آن خواهد بود (Tabatabai, 1995, vol 4, p. 179). این سیستم انگیزشی کاستی‌هایی دارد. مدح و ستایش مردم تا حدی مشوق هست؛ اما در موقعیت‌های پنهانی، دیگر مانع ارتکاب انسان نمی‌شود (Tabatabai, 1995, vol 11, p. 213).

از طرف دیگر، مذمت مردم تا زمانی انسان را از ارتکاب عمل زشت باز می‌دارد که عمل عمومی نشده باشد؛ ولی وقتی عمومی و مرسوم شد، دیگر زشت محسوب نمی‌شود (Tabatabai, 1995, vol 12, p. 402) و اساساً، مذمتی وجود نخواهد داشت. باقی ماندن نام نیک در تاریخ هم زمانی برای فرد جدی و انگیزه بخش خواهد بود که به حیات پس از مرگ معتقد باشد و با نبود این اعتقاد، دیگر هیچ عاقلی از منافع خود نمی‌گذرد تا بعد از او، نامش را به نیکی یاد کنند (Tabatabai, 1995, vol 11, p.213). از این رو، قوی‌ترین مانع انحرافات اخلاقی، تنها ایمان است (Tabatabai, 1995, vol 6, p.290).

مؤمن به سوی عملی تحریک می‌شود که حق را در آن ببیند؛ چه سود مادی داشته باشد و چه نداشته باشد؛ چون معتقد است آنچه نزد خداست، بهتر و باقی‌تر است (Tabatabai, 1995, vol 4, p.177). البته، شدت ایمان و نوع انگیزه مؤمنان برای انجام اعمال اخلاقی متفاوت است؛ برخی از مردم از ترس عذاب و برخی دیگر به خاطر رسیدن به نعمت‌های اخروی و گروه سوم با انگیزه محبت به خدا و رضایت محبوب، به اعمال صالح مایل می‌شوند (Tabatabai, 1995, vol 11, pp.214-218).

اما در هر صورت، به دلیل احساس حضور دائمی خداوند، این نظام انگیزشی مؤثرتر است. لذا، به نظر علامه، ایمان به خدا تنها عامل پایبندی به اخلاق بوده (Tabatabai, 1995, vol 4, p.176) و بر عکس، ریشه تمام بداخلاقی‌ها، فقدان ایمان به آخرت، استخفاف امر حساب و جزا و یا فراموشی موقت روز حساب می‌باشد (Tabatabai, 1995, vol 12, p.402).

ایمان، عواطف را نیز تغییر می‌دهد؛ زیرا سبب تشدید محبت به خدا می‌شود[۱]. در این صورت، انسان تنها به خاطر خدا دوست می‌دارد، دشمن می‌دارد و خوشحال یا خشمگین می‌شود. وقتی محبت خداوند قلب انسان را پر نمود، جایی برای حب دنیا و حب شهوات باقی نمی‌ماند. لذا، انسان با قاطعیت بیشتری در برابر وسوسه‌ها و خواسته های نفس مقاومت می کند و تن به دشواری عمل خیر می‌دهد. ایمان ملکات انسان را هم شکل می‌دهد؛ زیرا در اثر ایمان، ترک گناه و مداومت بر طاعات، حالتی روحی به نام ملکه تقوا در نفس به وجود می‌آید که جامع تمام ملکات اخلاقی است. در این صورت، هم و غمی برای آدمی باقی نمی‌ماند جز آنکه مراقب باشد که یک یک کارهایش مورد رضای خدا باشد (Tabatabai, 1995, vol 11, p.212).

از سخنان علامه در مورد ملکه تقوا برمی آید که ایشان بین اعتدال قوا و فضیلت تقوا قائل به عینیت است و ملکه تقوا را همان اعتدال نفس در قوا که شامل همه فضیلت‌های نفس می‌شود، می‌داند (Tabatabai, 1995, vool 5, p.438). در نتیجه، فرد متقی دارای تمام فضیلت‌های نفسانی(ملکه عدالت) خواهد بود.به عبارت دیگر، شخصیت با تقوا، تعبیر دیگری است از همان شخصیت اخلاقی. شخصیت اخلاقی یا با تقوا، یعنی یک «من قوی» که در مقابل انگیزه های مخالف مقاومت می کند و از عقیده خود پیروی می کند.

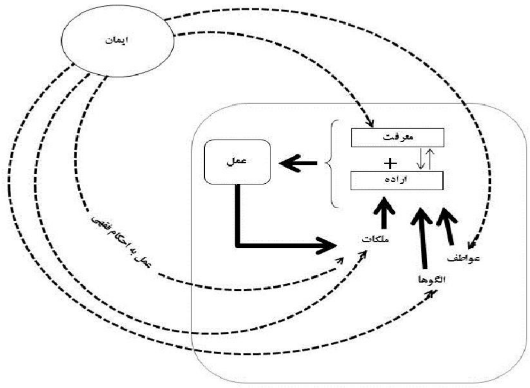
ایمان هم از این رو با التزام عملی همراه است که ملازم با ملکه تقواست. به تبع تشکیکی بودن ایمان، تقوا نیز حقیقتی تشکیکی است (Tabatabai,1995, vol 6, p.190) و انگیزه تقوای دینی می‌تواند خوف، رجا یا حب الهی باشد (Tabatabai, 1995, vol 11, p.214).

البته، می‌توان تقوا را به معنای عام نیز در نظر گرفت؛ یعنی همین که در انسان مادی هم با انگیزه های مختلف، مراتبی از ملکات اخلاقی شکل بگیرد و انسان بتواند بر نفس خویش مسلط شود و خویشتن‌داری بورزد، از پایین‌ترین مرتبه تقوا، یعنی تقوای انسانی برخوردار می‌شود؛ اما به طور قطع قدرت بازدارندگی و استحکام تقوای الهی بسیار بالاتر از تقوای انسانی است و علامه نیز تنها مزیت حقیقی و تنها و تنها وسیله رسیدن به سعادت آخرت و حتی سعادت دنیا را تقوا می‌داند (Tabatabai,1995, vol 18, p.490). چنانکه احساس حضور، احساس مسئولیت و مراقبه دائمی در برابر لغزش‌هاست.

بر اساس بحث فوق، ایمان ریشه های ضعف اراده را می‌خشکاند. به طور خلاصه می‌توان نحوه تعامل معرفت، عواطف، ملکات، اراده، عمل و ایمان را در شکل (۱) به تصویر کشید.

---

۱. «الذین امنوا اشد حبا لله» (بقره/۱۶۵)



شکل ۱: نحوه تعامل عناصر موثر در اخلاق ورزی

هر چه ایمان انسان قوی‌تر باشد، التزام عملی انسان بیشتر خواهد بود (Tabatabai, 1995, vol 1, pp.453-457). به گونه ای که در مراتب بالای ایمان، انسان از آنچه بدان ایمان دارد، هرگز تخلف نمی‌کند؛ نه در قلب، نه در اخلاق و نه در جوارح و اعمال (Tabatabai, 1995, vol 1, p.650) و این همان غلبه بر شکاف میان معرفت و عمل است. تعیین عوامل تقویت اراده، ما را به مؤلفه های تربیت اخلاقی موثر نزدیک می‌سازد.

مؤلفه‌های تربیت اخلاقی موثر

با توجه به بحث شکاف میان معرفت و عمل و عوامل تقویت اراده، می‌توان شش مؤلفه اساسی را برای تربیت اخلاقی جامع و موثر در مدرسه پیشنهاد نمود:

۱) معرفت

معرفت مقدمه ضروری هر عمل اختیاری و ارادی است. به عبارت دیگر، انسان تنها آن کاری را اراده می‌کند که کمال خود تشخیص بدهد (Tabatabai,2010,vol1, p.470). عواطف نیز به عنوان محرک و برانگیزاننده عمل، به طور کلی مبدأ معرفتی دارند. به تعبیر علامه، اول باید به اعمال صالح و اخلاق فاضله عالم شد و بعد به آنها عمل کرد تا به تدریج تزکیه به دست آید (Tabatabai,1995, vol 19, p.448). بنابراین، ضعف معرفتی منجر به کاستی‌هایی در سایر مبادی عمل نیز خواهد شد. پس لازم است احکام اخلاقی برای دانش آموزان تبیین شود. این امر گرچه لزوماً به انتخاب حسن واقعی و انجام عمل صالح منتهی نمی‌شود (و نیازمند تحقق عناصر دیگری چون اراده نیز می‌باشد)، اما مقدمه ضروری و شرط لازم برای عمل اخلاقی است و منجر به بازشناسی و تفکیک اولیه اعمال مختلف و پیامدهای آنها می‌شود.

بعد معرفتی تربیت اخلاقی هم جنبه محتوایی و هم جنبه فرایندی دارد و دست کم شامل چهار محور زیر خواهد بود:

۱. معرفت نسبت به مبانی هستی شناختی و انسان شناختی (شناخت جهان، خدا، انسان، دین، کمال و...)
۲. شناخت فضیلت‌ها و رذیلت‌های اخلاقی (حسن و قبح افعال فی نفسه)
۳. معرفت به چرایی‌ها (پیامدهای دنیوی و اخروی اعمال و تأثیر آنها بر سعادت فرد و جامعه که ناظر بر فلسفه اخلاق ورزی است)
۴. معرفت به چگونگی‌ها (شناخت روش‌های تهذیب نفس از رذیلت‌ها و آراستن نفس به فضیلت‌ها)
۵. استدلال و قضاوت اخلاقی (تفکر و سنجش منطقی گزینه‌های مختلف و مقایسه پیامدهای فعل و ترک)

می‌توان معرفت عمیق و گسترده ای را که شامل موارد یاد شده می‌باشد، معادل بینش و بصیرت اخلاقی گرفت.

۲) عواطف

معرفت، پیش روی انسان را روشن می‌کند، اما به تنهایی نمی‌تواند محرک انسان برای عمل باشد. این وظیفه بر عهده دستگاه عواطف و هیجان‌هاست که حالت برانگیختگی در سیستم‌های بدن (مانند دستگاه عصبی خودمختار و مدارهای عصبی و دستگاه های درونی بدن) ایجاد می‌کند و آنها را برای پاسخ دهی به خواسته های انسان آماده و تنظیم می‌نماید. اعتبار وجوب و حسن هم برای تشدید عواطف و هیجان‌هاست. عواطف گوناگونی مانند شادی، غم، ترس، امید، یاس، خشم، نفرت و کراهت در انسان وجود دارد، اما حب و بغض دو عاطفه اصلی انسان است که تمام امور زندگی و فعالیت‌های انسان را اداره می‌کند (Tabatabai, 1995, vol 9, p.156). اعتقاد عمومی بر این است که عواطف مبدأ معرفتی دارند. یعنی زمانی که رویدادی را خوب یا بد، سودمند یا زیان آور ارزیابی می‌کنیم، آنگاه احساس می‌کنیم که آن را دوست داریم یا دوست نداریم، اما نکته اینجاست که عواطف ما گاه بر حسب معرفت خیالی و وهمی ایجاد می‌شود و گاه به تبع شناخت عقلانی. به تعبیر علامه محبت می‌تواند از قسم طبیعی، خیالی (موهوم) یا عقلی باشد (Tabatabai, 1995, vol 1, p.620)؛ یعنی گاهی چیزی را دوست داریم که خیال می‌کنیم ما را سعادتمند می‌سازد، در حالی که برای سعادت واقعی ما مضر است.گاهی هم چیزی را دوست داریم که در حقیقت موجب سعادت ماست. بدین ترتیب، جهت دهی، کنترل و عقلانی نمودن عواطف بخش مهمی از برنامه تربیت اخلاقی مدرسه است؛ یعنی متربی آن چیزی را که در واقع مصلحت و مایه سعادت اوست، دوست بدارد و نسبت به آنچه مایه شقاوت اوست، کراهت و انزجار پیدا نماید. به تعبیر

دیگر، عواطف متربی باید از عواطف شهوی و غضبی به عواطف معنوی و الهی یعنی تولی و تبری (حب و بغض فی الله) ارتقا یابد.

۳) عمل اخلاقی

بیشتر نظر بر آن است که دو عامل «هدفمندی» و «ارادی بودن» عمل انسانی را از سایر رفتارهای انسانی متمایز می‌سازد (Galen, 1998, p.96). بر اساس دیدگاه علامه می‌توان گفت که عمل اخلاقی عملی است اختیاری، هدفمند، ناشی از اعتبار حسن (متابعت از مصلحت) و صادره از ملکه فاضله؛ یعنی عملی که ریشه باطنی دارد. البته، ملکه نفسانی خود در گروی تکرار عمل است. لذا، در تربیت اخلاقی، فرد را به عمل قبل از ملکه ترغیب می‌کنیم تا در نهایت، ملکه فاضله و عمل اخلاقی به معنای واقعی به دست آید. به هر حال، عمل اخلاقی و مداومت بر آن مرکز ثقل برنامه تربیت اخلاقی است؛ زیرا عمل صالح باعث پیدایش، ریشه دار شدن و تثبیت علم در نفس، ارتقای ایمان (Tabatabai, 1995, vol 3, p.100) ایجاد ملکات و تقویت اراده می‌شود(Tabatabai, 1995, vol 1, p.110).

۴) حالت‌ها و ملکات اخلاقی

ملکات و اخلاق ارتباط مستقیمی با اراده دارد. علامه در این باره معتقد است که «اراده در بقا و ادامه حیاتش تنها می‌تواند از اخلاق مناسب با خود استمداد کند؛ کسی که دارای خلق شجاعت است، اراده‌اش قوی‌تر از اراده کسی است که این خلق را ندارد. بر عکس، آن که ترسوتر است، اراده‌اش در قبول ظلم قوی‌تر از اراده کسی است که شجاع می‌باشد.» (Tabatabai, 1995, vol 4, pp.173-174). پس تقویت اراده نیز یکی از مؤلفه‌های مهم تربیت اخلاقی در مدرسه است.

۵) ایمان و تقوای الهی

به دلیل نقش کلیدی ایمان در تحول سایر مؤلفه های اخلاق ورزی، علامه ریشه اخلاق و هم چنین، مؤثرترین راه برای تقویت اراده و کاهش شکاف را ایمان به خدا می‌داند. لذا تربیت اخلاقی به گونه ای با تربیت اعتقادی و تقویت ایمان دانش آموزان تلفیق می‌شود.

۶) جامعه صالح و الگوهای اخلاقی شایسته

تربیت اخلاقی به شرطی در یک فرد انسان موثر واقع می‌شود که جو جامعه با آن تربیت معارضه نکند. در غیر این صورت، تربیت اصلاً موثر واقع نمی‌شود، یا اثر آن، بسیار نا چیز است

(Tabatabai, 1995, vol 4, p.154-167). جو اجتماعی شایسته و حضور الگوهای اخلاقی مطلوب در خانه، متن اجتماع، رسانه‌ها و محیط‌های مجازی به ویژه در مدرسه و نقش الگویی مربی باعث می‌شود که دانش آموز علاوه بر تعلیم نظری، عمل صحیح را مشاهده نماید و آن را ممکن و شدنی بداند. اساساً، تربیت اخلاقی ابتدا باید از عمل اخلاقی خود مربی آغاز شود؛ آنگاه آموزش‌های نظری موثر واقع خواهد شد(Vojdani, Imani, Akbarian & Sadeqzadeh, 2013, p.138).

علاوه بر نقش الگویی افراد، حس مسئولیت جمعی و امر به معروف و نهی از منکر نیز برای تحریک و زنده نگه داشتن اصول اخلاقی آموخته شده، بسیار مهم است و از همین جهت، در اسلام بر عموم مردم واجب شده است (Tabatabai, 1995, vol 4, p.154). گذشته از نقش عوامل انسانی در تربیت اخلاقی، قوانین و نظام جزا و پاداش در جامعه و مدرسه نیز در تحریک اخلاق ورزی موثر خواهد بود؛ زیرا به زعم علامه، تنها اخلاق تعداد کمی از افراد ناشی از حب عبودی و انگیزش درونی است و عموم افراد جامعه بر اساس جزا و پاداش ملموس، رفتار خود را تنظیم می‌کنند (Tabatabai, 1995, vol 7, p.52). حتی در میان دین داران هم ممکن است به دلیل ضعف ایمان در بسیاری از افراد انگیزه جزا و پاداش اخروی گاهی موثر واقع نشود و نتواند بر هوس‌های نفسانی انسان غلبه کند. پس لازم است از طریق برقراری قوانین جزا و پاداش محسوس، افراد را به انجام اعمال اخلاقی ملزم ساخت. لذا، علامه بخشی از برنامه تربیت اخلاقی و طهارت نفسانی را وضع و تحمیل قوانین صالح اجتماعی بر انسان می‌داند تا شئون زندگی اجتماعی او صالح شود و مفاسد زندگی اجتماعی، انسان را از طی طریق اخلاق ورزی باز ندارد (Tabatabai, 1995, vol 3, p.90). این مطلب، ماهیت اجتماعی تربیت اخلاقی را مورد تاکید قرار می‌دهد. بدین ترتیب، مؤلفه های شش‌گانه برنامه تربیت اخلاقی جامع و موثر مطرح شد. بر این اساس، تنها در صورتی که برنامه تربیت اخلاقی در مدرسه تمامی مؤلفه های یاد شده را مورد توجه قرار دهد، می‌توان شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی متربیان را کاهش داد. در این فضا ابعاد رشد و تحول اخلاقی نیز توسعه می‌یابد.

ابعاد تحول اخلاقی

برخلاف نظام تربیت اخلاقی رایج که محور اصلی تحول اخلاقی را محور شناختی و معرفتی می‌داند، مؤلفه های مطرح شده نشان داد که تحول اخلاقی را ناگزیر باید در دو محور اصلی معرفت و اراده (و عمل) پیگیری نمود. در تحلیلی دقیق‌تر، ابعاد رشد و تحول اخلاقی دست کم در شش بعد مطرح می‌شود که به طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: ابعاد تحول اخلاقی در برنامه تربیت اخلاقی موثر

ابعاد تحول اخلاقی	دامنه تحول اخلاقی
معرفت	معرفت وهمی (جهان بینی مادی) ←------------ معرفت عقلانی حقیقی (جهان بینی الهی)
ایمان	مرتبه اول ←----- مرتبه دوم ←---- مرتبه سوم ←----- مرتبه چهارم
عواطف	حب وهمی (حب الدنیا) ←------------ حب عقلی (حب الهی)
انگیزه عمل	جزا وپاداش دنیوی ←------ جزا وپاداش اخروی ←----- رضایت خداوند
ثبات عمل	فعل ←------------ حال ←------------ ملکه
اراده	اراده (تابع خیال) و ضعیف ←------------ اراده عقلی و قوی

بنابراین، نظام تربیت اخلاقی مدرسه باید برای تمام این مؤلفه‌ها برنامه ریزی و تلاش کند، نـه آنکـه تربیت اخلاقی را به یک بعد خاص(مثل معرفت) فرو بکاهد.

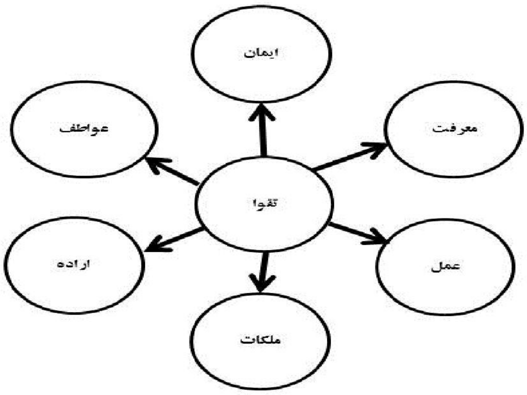
نتیجه

هدف اصلی این مقاله، واکاوی علت ناکارآمدی نظام رایج تربیت اخلاقی در مدارس که منجـر بـه بروز شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی دانش آموزان می‌شود و ارائه راه حلی برای کاهش آن مـی‌باشـد. یافته‌ها نشان داد که آموزش اخلاق به تنهایی نمی‌تواند پایبندی به اخلاق را تضمین نماید. در صـورت نبـود سایر مؤلفه های اخلاق ورزی از جمله اراده پاک و قوی، همواره این امکان وجود دارد که انسان در لحظه عمل، کاملاً برخلاف علم خود عمل نماید.

پس علت اصلی ایجاد شکاف، ضعف اراده می‌باشد که خود دست کم ناشی از سه عامل حب دنیـا و حب شهوات، عادت‌ها و ملکه های رذیلت (یـا فقـدان ملکـه هـای فاضـله) و همچنـین وجـود الگوهـای اجتماعی نامناسب (یا فقدان الگوهای اخلاقی مناسب) است. لذا، تربیـت اخلاقـی مـوثر نـاگزیر بایـد دارای شش مؤلفه معرفت، عواطف، عمل، ملکه های اخلاقی، ایمان و الگوهای اخلاقی شایسته باشد و همـه آنهـا را سامان دهد.

این بحث، ضـرورت تحـول اساسـی در نظـام تربیـت اخلاقـی رایـج مـدارس کشـور را کـه بیشـتر شناخت– محور می‌باشد، گوشزد می کند. بر اساس مؤلفه های تربیت اخلاقی موثر می‌توان رویکـرد تقـوا–

محوری را به عنوان جایگزین رویکرد رایج (شناخت- محوری) برای تربیت اخلاقی مدارس پیشنهاد نمود. تقوا دارای یک شبکه مفهومی است و کلیه مؤلفه های موثر در اخلاق ورزی را تحت پوشش قرار می‌دهد[1]. این شبکه مفهومی در شکل (۲) به تصویر کشیده شده است.



شکل ۲: شبکه مفهومی تقوا

از سوی دیگر، تقوا یک حقیقت تشکیکی است و مراتب بی شماری را از تقوای انسانی تا تقوای الهی در بر می گیرد و هنگامی که به عنوان محور برنامه تربیتی در نظر گرفته شود، پویایی کم نظیری به برنامه تربیتی می‌بخشد و قابلیت مطرح شدن در جوامع دینی و غیر دینی را پیدا می‌کند[2]. در پایان و بر اساس یافته های این پژوهش، پیشنهادهای زیر برای ایجاد تحول در نظام تربیت اخلاقی قابل طرح است:

- تغییر رویکرد نظام رسمی تربیت اخلاقی از شناخت- محوری به تقویت اراده (علاوه بر تقویت معرفت) است؛ بدین معنا که اخلاقیات باید از طریق عملی آموزش داده شده، توسط دانش آموزان به طور عملی تمرین شود تا به تدریج علم در قلب آنها تثبیت شود، حالت‌ها و ملکه های فاضله ایجاد شود و آثار علم در عمل ظهور یابد.

---

[1]. تقوا با میزان فهم ارتباط مستقیم دارد (Tabatabai, 1995, vol 3, p.570) و البته خود نیز معرفت افزاست. تقوا آمیخته با عواطفی چون خوف، رجا و حب است (Tabatabai, 1995, vol 11, p.214) و در عین حال، به طور مستقیم مربوط به ناحیه عمل بوده (Tabatabai, 1995, vol 18, p.356)، به وجهی همان عمل صالح است (Tabatabai, 1995, vol 3, p. 99). به علاوه، تقوای دینی حاصل ایمان و مبتنی بر توحید و معاد است (Tabatabai, 1995, vol 20, p.40). از سوی دیگر، ملکه تقوا در واقع، جامع تمام ملکات فاضله است و مراقبت دائمی از اعمال را فراهم می کند(Tabatabai, 1995, vol 11, p.212)؛ و در نهایت، می توان تقوا و تسلط بر نفس را یکی از مظاهر اراده تلقی نمود.

[2]. در روایت ها نیز از تقوا به عنوان اصل و اساس اخلاق یاد شده است. حضرت علی(ع) می فرمایند: «التقی رییس الاخلاق»: پرهیزگاری اصل اخلاق است (Nahjul balagheh, Hikmat. 410).

- با توجه به جایگاه محوری ایمان در اخلاق و معرفی آن به عنوان ریشه و ضامن اخلاق، تقویت ایمان متربیان نیز باید به عنوان پایه تربیت اخلاقی به طور جدی مورد توجه و برنامه ریزی مربیان قرار گیرد.

پیشنهاد مهم دیگر این پژوهش، ایجاد جو اخلاقی در مدرسه و فراهم نمودن الگوهای اخلاقی مطلوب برای متربیان است که خود مشتمل بر سه پیشنهاد می‌شود:

- سامان دهی نظام تربیت مربی دینی و اخلاق (گزینش و تربیت مربیان کارآمد و عاملان اخلاقی).
- برگزاری دوره های آموزشی و تربیتی ضمن خدمت برای کلیه کارکنان مدرسه تا بتوانند الگوهای شایسته ای برای دانش آموزان باشند و جو اخلاقی را در مدرسه حاکم کنند.
- تدوین برنامه نظام مند و جدی برای آموزش و تربیت خانواده‌ها (والدین) تا آنها نیز عامل به اخلاق و الگوی مناسبی برای فرزندان خود (متربیان) باشند.

در ارتباط با نهادهای غیررسمی تربیت اخلاقی نیز پیشنهاد این پژوهش، اجتناب جدی از ترویج فرهنگ تجمل گرایی در جامعه به ویژه توسط رسانه‌هاست که منجر به ریشه دار شدن دنیازدگی و حب دنیا و در نتیجه غفلت از معنویات شده، دستیابی به اخلاق مبتنی بر حب عبودی را دشوار می‌سازد. اساساً، شایسته است که تغییری جدی در رویکرد رسانه ملی از رویکرد سرگرمی، جذب مخاطب و پر کردن اوقات فراغت، به رویکرد «تربیتی- تفریحی سالم» به ویژه در برنامه های مربوط به کودکان و نوجوانان (به عنوان بخشی از برنامه اصلاح شرایط محیطی) انجام گیرد و به طورکلی رسانه سعی بیشتری در ارائه الگوهای اخلاقی به جوانان داشته باشد.

منابع

قران کریم

نهج‌البلاغه

اسماعیلی، رضا (۱۳۷۹). *بررسی اوضاع و ویژگی‌های فرهنگ عمومی استان اصفهان* (گزارش تحقیق). اصفهان: انتشارات اداره کل دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی اصفهان

بیات، فریبرز (۱۳۷۲). *تأثیر عام گرایی بر اخلاق*. پایان نامه کارشناسی ارشد فلسفه دانشگاه شهید بهشتی.

حسنی، محمد(۱۳۸۹). دغدغه ای به نام تربیت اخلاقی در مدرسه. سایت اینترنتی حکمت تربیت. قابل دسترسی در: http://baher.blogfa.com،

حسنی، محمد(۱۳۸۲). *بررسی دیدگاه ارزش شناسی علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی*. رساله دکتری در علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

رخشاد، محمد حسین(۱۳۸۸). *در محضر علامه طباطبایی*. قم: موسسه فرهنگی سماء.

زادشیر، فرزانه؛ استکی، مهناز؛ امامی پور، سوزان (۱۳۸۸). مقایسه قضاوت اخلاقی و رشد اجتماعی دانش آموزان دبستان‌های غیر انتفاعی تحت تعلیم آموزش قران به شیوه حفظ با معانی با غیر انتفاعی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی، سال سوم، تابستان ۱۳۸۸ ، شماره ۲ (پیاپی ۱۰)، ۴۷-۲۵*

زمانی، بی بی عشرت؛ دهقانی، مهدی (۱۳۸۷). میزان فعال و غیر فعال بودن کتاب هدیه های آسمانی و کتاب کار چهارم ابتدایی: تألیف جدید تعلیمات اسلامی. پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی، سال چهارم، بهار و تابستان ۱۳۸۷، شماره۱ (پیاپی ۹)، ۲۲-۱

سعیدی رضوانی، محمود(۱۳۸۶). *بررسی وضع موجود تربیت دینی و اخلاقی دانش آموزان و ارزیابی آن بر اساس مؤلفه های اصلی آموزش و پرورش*. تهران: دفتر سند ملی آموزش و پرورش.

شعبانی، زهرا (۱۳۸۸). بررسی ارزشیابی برنامه درسی قران پایه چهارم ابتدایی. *دو فصلنامه تربیت اسلامی*. شماره ۸، صص ۱۴۰-۱۰۵.

صدرالدین شیرازی، محمد(۱۳۸۶). الشواهد الربوبیه فی المناهج السلوکیه. با حواشی حاج ملا هادی سبزواری. تحقیق سید جلال‌الدین آشتیانی، قم: بوستان کتاب.

صدرالدین شیرازی، محمد(بی تا). *المشاعر*. اصفهان: انتشارات مهدوی.

صدرالدین شیرازی، محمد(۱۴۱۰ ق). *الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه*. بیروت: دار احیاء التراث العربی.

طالبی، ابوتراب (۱۳۸۰). *بررسی تعارض بین ارزش‌های اخلاقی مذهبی و کنش‌های اجتماعی دانش آموزان دبیرستان‌های منطقه ۳ و ۵ شهر تهران*. رساله دکتری در جامعه شناسی. دانشگاه تربیت مدرس.

طباطبایی، محمد حسین(۱۳۸۹). *نهایه الحکمه*. ترجمه و شرح علی شیروانی. قم: بوستان کتاب.

طباطبایی، محمد حسین(۱۳۸۸). *بررسی‌های اسلامی*. به کوشش سید هادی خسرو شاهی. قم: بوستان کتاب.

طباطبایی، محمد حسین(۱۳۷۴). *تفسیر المیزان*. ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی.

طباطبایی، محمد حسین(۱۳۸۲). اصول فلسفه و روش رئالیسم. قم: انتشارات صدر

مطهری، مرتضی(۱۳۷۲). *جامعه و تاریخ*. تهران: صدرا.

وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن؛ اکبریان، رضا؛ صادق زاده، علیرضا(۱۳۹۱). تحلیل مبانی فلسفی تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی(ره) و ارائه الگویی نظری جهت کاهش شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی. رساله دکتری در علوم تربیتی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس

Bayat, F. (1993). *Impact on the Generality on ethics*. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for master in philosophy, Shahid Beheshty University.

Encyclopedia of Philosophy, London: Routledge.

Esmaili, R. (2000). *Study of features of Public culture in the Isfahan Province (*Research Report). Isfahan: Isfahan general office of public culture council.

Galen, S. (1998). *Free will*. In E. Craig (Ed.), Routledge Encyclopedia of Philosophy, London: Routledge.

Hasani, M. (2003). *A study on Allame Tabatabai's view of axiology and its implications for moral education*. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for Ph. D. in education, Tehran University.

Hasani, M. (2010). *A concern to moral education in schools*. hekmat-e-tarbiat. Retrivied from: http://baher.blogfa.com

Holy Quran

Motahari, M.(1993). *Society and History*. Tehran: Sadra.

Mulla Sadra, M. (?) *mashaeer*. Isfahan: Mahdavi.

Mulla Sadra, M. (1989). Al-Hekmah-al-motaaliyeh. Beirut: Dar Ahya torath Arabi.

Mulla Sadra, M. (2007). *Shavahed-al-roboobieh*. Qom: Bustan Ketab

Nahjul balagheh

Rokhshad, M. H. (2009). *In the presence of Allameh Tabatabai*. Qom: Sama cultural institute.

Saeedi Rezvani, M. (2007). *The study of current status of students religious and moral education and it`s evaluation based on main components of education*. Tehran: The office of national education document.

Shaabani, Z. (2009). The study of Curriculum evaluation method of fourth grade Quran book. *Islamic Education*, 8, 105-140

Tabatabai, M. H. (2009). *Islamic studies*. Compiled by A. Khosroshahi. Qom: Bustan Ketab.

Tabatabai, M. H. (2010). *End of philosophy*. Translated by A. Shirvani. Qom: Bustan Ketab.

Tabatabai, M. H. (1995). *Almeezan*. Translation S. M. B. M. Hamedani. Qom: Islamic Publications Office.

Tabatabai, M. H. (2003). *Principles and Methods of Realism*. Qom: Sadra.

Talebi, A. (2001). *The Study oF conflicts between religious values and social actions of high school students in region 3 and 5 in Tehran* Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for . ph.D in sociology, Tarbiat Modares University.

Vojdani, F., Imani, M., Akbarian, R. & Sadeqzadeh, A. (2013). Analysis of Philosophical foundations of Moral Education from Allameh Tabatabai's Viewpoints and planning a Theoretical Model for Reducing the Gap between Moral Knowledge and Action. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for . ph.D in education, Tarbiat Modares University.

Zadshir, F., Stoki., M. & Emamipoor, S. (2009). Comparison of independent elementary school students moral judgment and social development who are tought holy Quran by memorization with mining with ordinary schools in Tehran. *Applied Psychology*, 2009, 2(10), pp 25-47

Zamani, B. E. & Dehghani, M.(2008). Fourth grade Hediyeh-haye- asemani book and work book Being active or passive. *Educational and Psychological Research*, 2008, 1(9), pp. 1-22